

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2018.2.4

HANÁK ZSUZSANNA¹

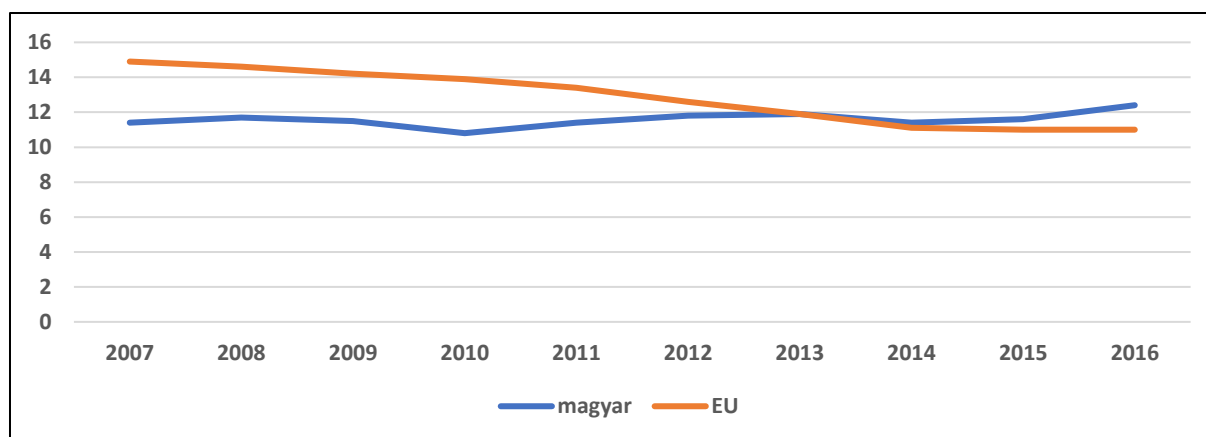
Végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciója megújuló pedagógusképzési program segítségével

A végzettség nélküli iskolaelhagyás fogalma viszonylag új Magyarországon. A korai iskolaelhagyás mutatója Magyarországon 2010-ig lassú ütemben csökkent, az elmúlt években azonban növekedett a KSH adatai szerint. A nemzetközi publikációk sora foglalkozik a témával: Schargel, Thacker és Bell (2007), Rumberger és Lim (2008), Lyche (2010). Magyarországon széles körben folynak kutatások a problémával kapcsolatban: Meleg (2015), Imre (2014), Mihályi (2014), Forgács (2009), Hanák (2016) stb. Felvetődik a kérdés: napjaink pedagógusképzése segítséget tud-e nyújtani a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciójában, illetve milyen rövid- és hosszútávú eredményeket tud prognosztizálni? Jelen publikációban egy speciális, a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás prevencióját célzó pedagógusképzési program és annak vizsgálata kerül bemutatásra.

1. Bevezetés

A végzettség nélküli iskolaelhagyás fogalma viszonylag új Magyarországon. Azokat a fiatalokat nevezzük korai, végzettség nélküli iskolaelhagyóknak, akik nem foglalkoztatottak, és oktatásban, képzésben sem vesznek részt. A végzettség nélküli iskolaelhagyási ráta az Európai Unióban azon 18–24 évesek aránya, akiknek még nincs középfokú végzettségük, és nem is vesznek részt oktatásban, képzésben. „A végzettség nélküli iskolaelhagyók arányának csökkentésére irányuló EU 2020 stratégia célkitűzéséhez kapcsolódva hazánk – más európai országhoz hasonlóan – a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányának 10%-ra csökkentését vállalta 2020-ig” (Kissné, 2017, p.1). Az 1. táblázat bemutatja az európai és a magyarországi helyzet alakulását a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányát (%) tekintve.

¹ habilitált főiskolai tanár; EKE Eszterházy Károly Egyetem, Pszichológiai Intézet-Eger: hanak.zsuzsanna@uni-eszterhazy.hu



1. táblázat. A végzettség nélküli iskolaelhagyók aránya (%) Magyarországon és az Európai Unió átlagában 2007–2016

Az ábrán jól látható, hogy az EU-ban ez a szám folyamatosan csökken, míg Magyarországon hullámzó tendencia figyelhető meg. A korai iskolaelhagyás mutatója Magyarországon 2010-ig lassú ütemben csökkent, az elmúlt években azonban növekedett a KSH adatai szerint. Szakmai ajánlás: az iskolai szinten az iskolai innovációk támogatása, a szemléletváltás, a tanárok felkészítése a hátránykompenzációs gyakorlatok ismeretére, a képzések és továbbképzések erősítése, az osztályfőnökök szerepének hangsúlyozása, az ifjúságvédelmi felelősök munkájának elismerése, a gyermekjóléti szolgálat és az iskolai egészségügy támogatása (Imre, 2014).

A nemzetközi szakirodalom a lemorzsolódásnak több okát csoportosítja, számos kategorizálás ismert. Schargel, Thacker és Bell (2007) tanulmányában a rizikófaktorok négy csoportját különbözteti meg: az első a korábbi iskolaévek történései, a második a személyiség-lélektani tényezők, a harmadik a családi háttérben meglévő problémák, és a negyedik az iskolai rizikófaktorok. Egy másik kutatás Rumberger és Lim (2008) nevéhez köthető; ők két fő kategóriába sorolják a befolyásoló tényezőket: az egyik a diákok egyéni jellemzői (tanulmányi eredmény, magatartás, attitűdök és társadalmi háttér), a másik az intézményi jellemzők (család, iskola, lakókönyezet). A nemzetközileg leginkább elfogadott, a lemorzsolódás szakirodalmát áttekintő tanulmány (Lyche, 2010), az okokat három nagyobb csoportba sorolja: az egyéni és társadalmi okok, az iskolai okok, valamint a rendszerszintű tényezőkre visszavezethető okok.

A pszichológiai megközelítések általában a korai gyermekkorra és a családi körülmények problémáira vezetik vissza a korai iskolaelhagyást valószínűsítő rizikófaktorokat. A lemorzsolódással foglalkozó szakirodalomokban gyakoribb a szociológiai megközelítés, amely a lemorzsolódást az egyének társadalmi helyzetével hozza összefüggésbe. Az iskola és az iskoláztatás társadalmi kontextusban történő értelmezése új értelmezési keret kialakulásához, új kérdésfeltevésekhez vezetett. Meleg (2015) felveti a kérdést, hogy milyen tényezők együttjárása képes felülmúlni a szociokulturális előnyt vagy hátrányt. Véleménye szerint kérdés, hogy milyen iskolai

folyamatok emelik a jövőorientációt kitüntetett jelentőségűvé. Míg a kritikai megközelítés szerint az a konklúzió, hogy az iskola alkalmatlan a társadalmi egyenlőtlenségek megváltoztatására, addig a szervezeti nézőpont olyan intézményt mutat fel, amely az időorientációkra figyelő pedagógiai stratégiák kidolgozásával a státuszváltáshoz is hozzá tud járulni.

Elkerülhetetlen a kérdés: képes-e napjaink pedagógusképzése és továbbképzése lépést tartani a közoktatás igényeivel, segítséget tud-e nyújtani a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciójában, milyen rövid- és hosszútávú eredményeket tud prognosztizálni?

2. A kutatás előzményei

A következőkben bemutatásra kerül egy, az egyetemünkön kifejlesztett speciális kurzus, melynek célja a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulók elfogadtatása a pedagógusok részéről, valamint olyan kompetenciák kialakítása, melyek alkalmassá teszik a tanárokat, hogy elfogadó, pozitív attitűdökkel forduljanak a korai iskolaelhagyás szempontjából erősen veszélyeztetett tanulók felé.

A fejleszteni kívánt kompetenciák:

- Szakmai együttműködés és kommunikáció
- Önművelés, elkötelezettség a szakmai fejlődésre.
- *A fejleszteni kívánt tudás:*
 - Különböző közösségek működésének, konfliktusainak, diszfunkcióinak az ismerete
 - Alkalmazható tudás a tanulói teljesítményekre ható pszichológiai, társadalmi tényezőkről
 - Széles körű tudás és sajátélmény a személyiségfejlesztés, önismeretfejlesztés témakörében.
- *A fejleszteni kívánt képességek:*
 - Képesség a tanulócsoportok szerveződésének, dinamikájának megértésére
 - Megfelelő önismeret, képesség saját tevékenységgel kapcsolatos kritikus reflexiókra, önértékelésre
 - Képesség együttműködésre pedagóguskollégákkal, szülőkkel, egyéb, a tanulók életében szerepet játszó szakemberekkel.

A kurzus tartalma:

- Csoportépítés, a csoporttagok megismerkedését és a csoportkohéziót fejlesztő feladatok. Egyéni célok, elvárások megfogalmazása. Csoportszabályok kidolgozása

- Eddigi – szakmai szempontból fontos – életút áttekintése. Pozitív és negatív hatások az egyéni szakmai életút során
- A pedagógusok iskolai feladatainak áttekintése, ezekkel való azonosulás feltárása
- A pedagógusszerepek átgondolása, ezekhez való egyéni hozzáállás feltárása
- Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők elemzése
- Értéktérkép a pedagógusi munkában
- A másság elfogadása, sztereotípiák, előítéletek csökkentése
- Együttműködés, csoportmunka előnyeinek láttatása
- Önreflexió, további együttműködés kidolgozása.

A képzés során alkalmazott oktatási módszer elsősorban a szimuláció, a szerepjáték és a játék, kiegészítve a kooperatív oktatási módszerrel, a projekt módszerrel és a megbeszéléssel. A kurzus kontakt óraszám 30 tanóra csoportonként.

3. Hipotézisek

Feltételezéseinket a pedagógusok sikeres oktatásában nyert gyakorlati tapasztalataink alapján fogalmaztuk meg.

H1. A speciális, korai iskolaelhagyás veszélyének kitett tanulók elfogadását, segítségét célzó pedagógusképző kurzus a résztvevő pedagógusoknak tartalmi, módszertani, gyakorlati megújulást nyújt.

H2. A kurzus tartalma és módszere jó lehetőséget ad arra, hogy több önbizalmat szerezzenek a pedagógusok szakmai munkájukkal kapcsolatban.

H3. A kurzus a pedagógusok belső attribúcióit erősíti.

H4. A kurzus a pedagógusok reflektív gondolkodását erősíti.

4. A minta

Válaszolóink (713 fő pedagógus; 86,7% nő és 13,3% férfi) a kurzus elvégzése után saját válaszaik hajlandóságuk alapján kerültek a mintába valamennyi magyarországi régióból.

A nyilatkozók akkreditált szakirányú továbbképzési szakon, illetve szakvizsgaprogramon vettek részt, valamint a már meglévő pedagógus diplomájukat emelték MA szintre egyetemünkön. Elmondható, hogy a válaszolók pedagógusként több éve dolgoznak a közoktatásban, nem tekinthetők pályakezdőnek.

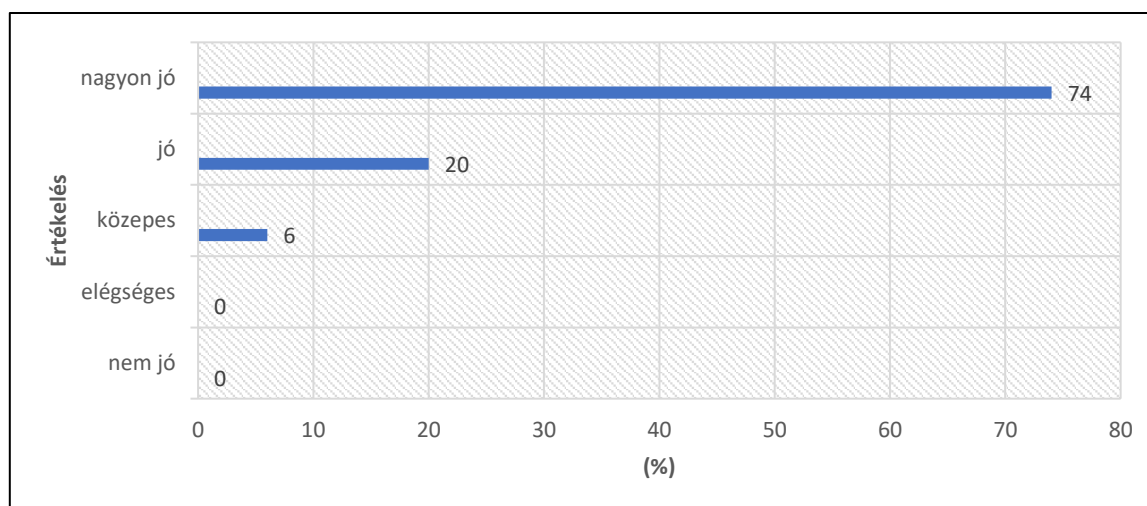
5. A kutatás eszközei és módszerei

Adatainkat saját szerkesztésű kérdőívvel gyűjtöttük, hét kérdéskört kibontva, melyek a következő komponenseket tartalmazták:

- *A képzés általános értékelése*
- *A hallgatók önértékelése* (A képzés folyamatához való hozzájárulás; Aktivitás; Mások gondolatainak megértése)
- *A képzés megvalósításának értékelése* (A képzés tartalmának újdonsága; A képzés során alkalmazott módszertan újdonsága; A képzés szakmai-gyakorlati hasznossága; A képzés felépítettsége; Az egyes témakörökhöz tartozó szakirodalmak elérhetősége; A témák megbeszélésére fordított idő mennyisége)
- *Az alkalmazott képzési módszerek értékelése*
- *A képzés szubjektív megélése, megítélése* (Új szemlélet, perspektívák megnyílása; Szakértelem bővülése; A csoporttagokkal folytatott közös interaktív munka eredménye, Új együttműködési lehetőségek feltárása)
- *A pedagógusi kompetenciák változásának megélése* („Kompetensebbnek érzem magam”; „Otthonosabban mozgok e területen”; „Jól informálnak érzem magam”; „Úgy érzem elég eszköz áll rendelkezésemre a probléma kezelésére”; „Felkészültebbnek érzem magam szakmai folyamataim fejlesztésére”).

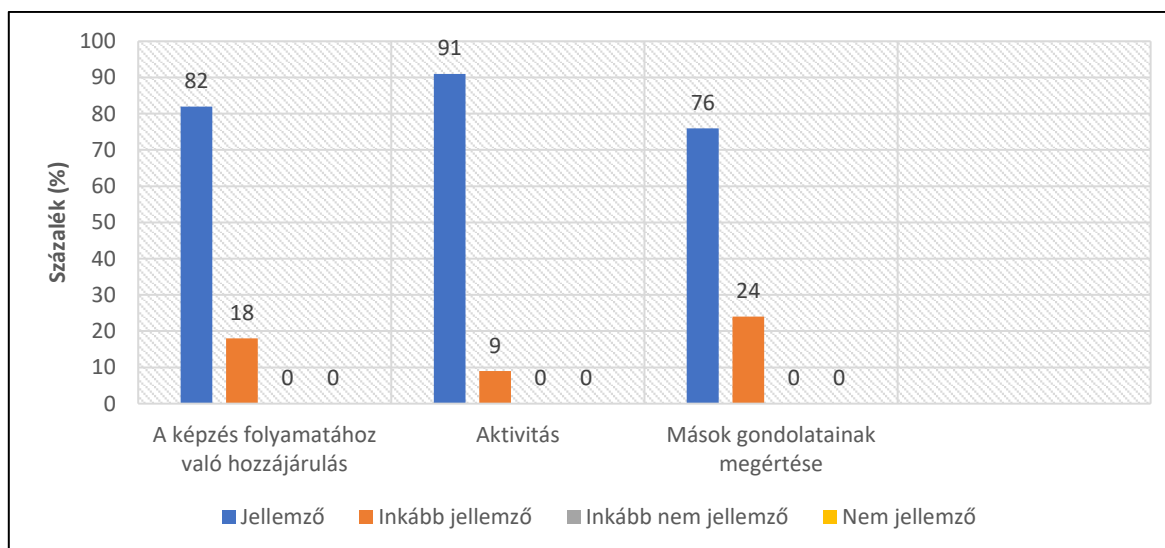
6. Eredmények

Kutatásunk során ötfokú skála segítségével kértük a kurzust elvégző pedagógusokat arra, hogy értékeljék a képzést. A minta általános meggyőződése, hogy a tanultak a végzettség nélküli iskolaelhagyás prevencióját szolgálják, ahogyan azt a 2. táblázat bemutatja.



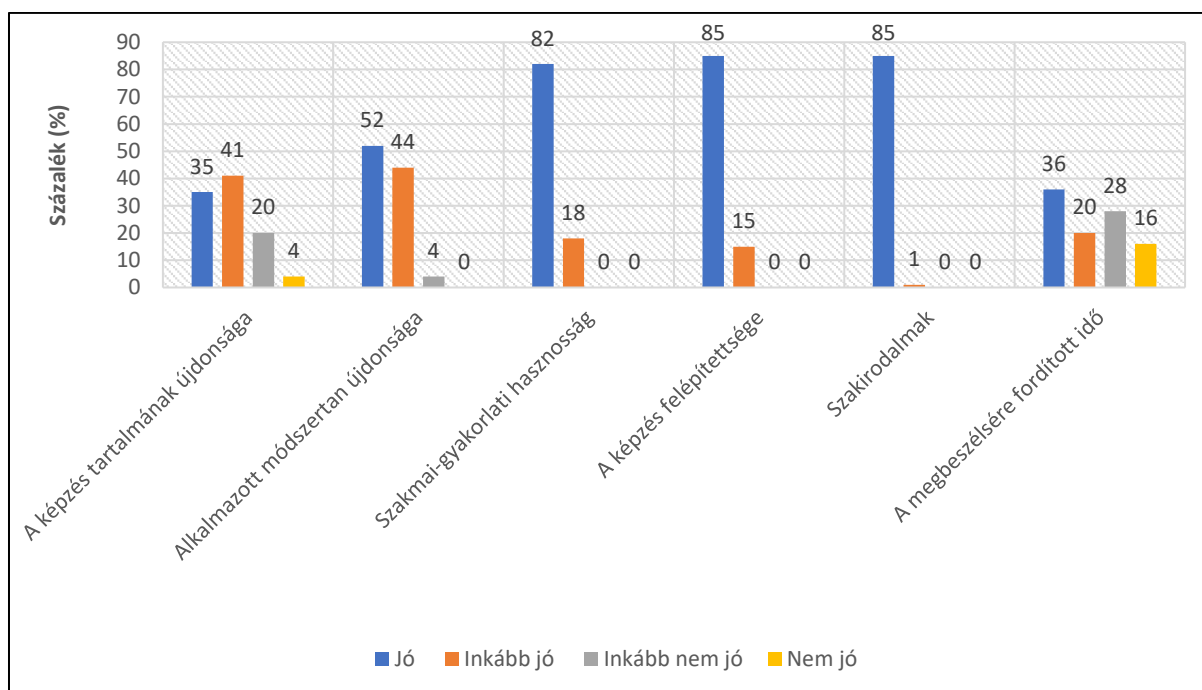
2. táblázat. A képzés általános értékelése (%; N=713)

A képzés során fokozott figyelmet fordítottunk arra, hogy a hallgatók aktívan vegyenek részt a képzési folyamatokban, érezzék a témához való hozzájárulás fontosságát, mások gondolatait képesek legyenek meghallani, megérteni. Egyértelműen a pedagógusok belső attribúcióit kívántuk erősíteni. A 3. táblázat bemutatja, hogy a képzés után saját maguk hogyan értékelték mindezt.



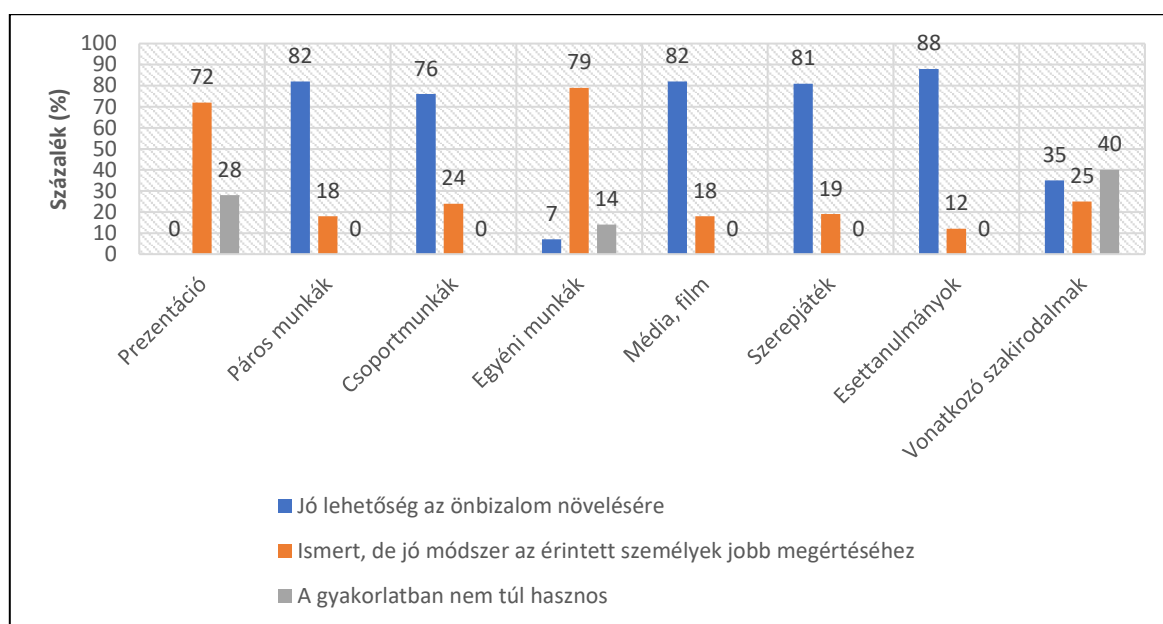
3. táblázat. A hallgatók önértékelése (%; N=713)

Látható, hogy az aktivitás jelentette számukra a legerőteljesebb megélést. 91% jellemzőnek tartotta és 9% is inkább jellemzőnek vélte a saját aktivitását a kurzus során. Kissé gyengébb, de hasonló eredményt kaptunk a képzés folyamatához való hozzájárulás és a mások gondolatainak megértésére vonatkoztatva. A képzés felépítettsége, a vonatkozó szakirodalmak, valamint a gyakorlati hasznosság jó véleményt kapott. Ezt részletesen bemutatja a 4. táblázat.



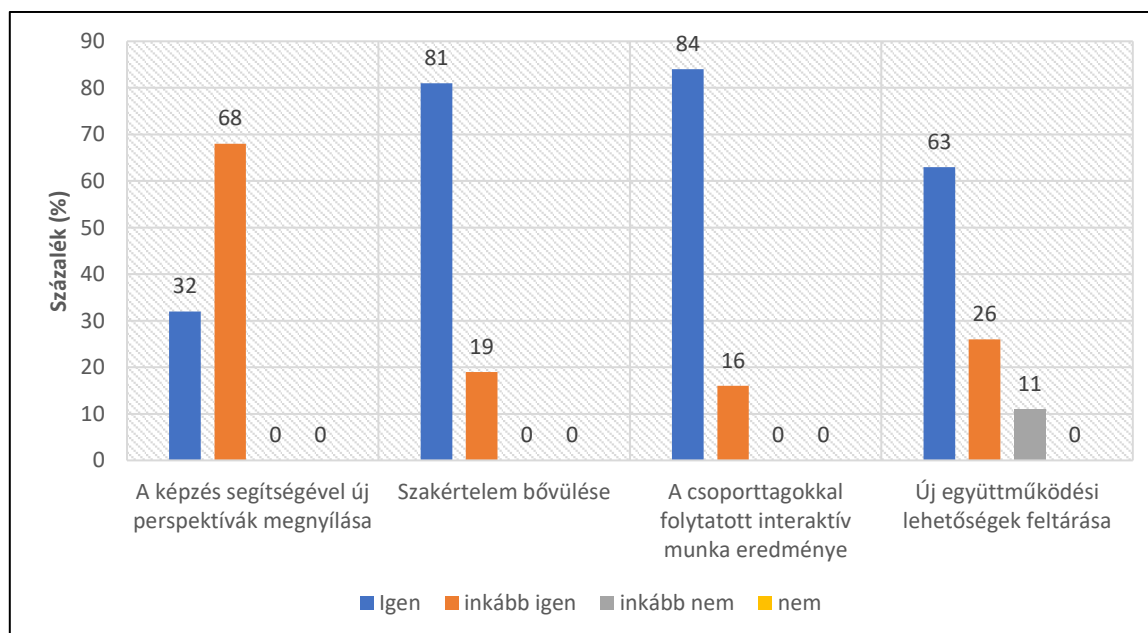
4. táblázat. A képzés megvalósításának értékelése (%; N=713)

A kiválasztott, alkalmazott oktatási módszerek célja kettős volt. Úgy gondoljuk, hogy a pedagógusok főleg azokat az oktatási módszereket alkalmazzák a mindennapi gyakorlatukban, melyekkel őket tanították az eddigi iskolai tanulmányaik során. Nem várható el, hogy egy kizárólag frontális módszerrel „tanított” pedagógus az oktatási módszerek széles, modern választékát használja. Sajátélményként átélve egy sikeres feladatmegoldáshoz elvezető modern oktatási módszer nagyobb valószínűséggel átvihető a pedagógus közoktatásban végzett mindennapi gyakorlatába, és ez az ott tanuló gyerekek aktivitását, sikerélményét növelheti, ami főleg a korai iskolaelhagyás veszélyének kitett tanulók szempontjából kulcskérdés. Az iskolakezdéstől lényeges, hogy a tanulók jól érezzék magukat az iskolában, ez nagyon erős „benntartó erő”, ehhez szükséges, hogy motivált, aktív munka történjen az osztály falain belül és kívül is. Várható, hogy az új oktatási módszerek pl. IKT, kooperatív, projekt stb. segítik a tanulók „iskolában tartását”, lehetőséget adnak önálló, aktív munkavégzésre, kreatív alkotásra, és fontos szerepük lehet a korai iskolaelhagyás megelőzésében. Az 5. táblázat jól mutatja, hogy a pedagógusok tetszését az esettanulmányok megbeszélése, a páros munkák, valamint az IKT nyerte el. Érdekes, hogy a prezentáció és a szakirodalmak önálló feldolgozása kevésbé kapott elismerést a kurzus során. Reményeink szerint ez visszahat a pedagógusok oktatási módszerválasztására, és ők maguk is – az általuk jónak tartott – személyközpontú módszereket fogják alkalmazni a közoktatásban.



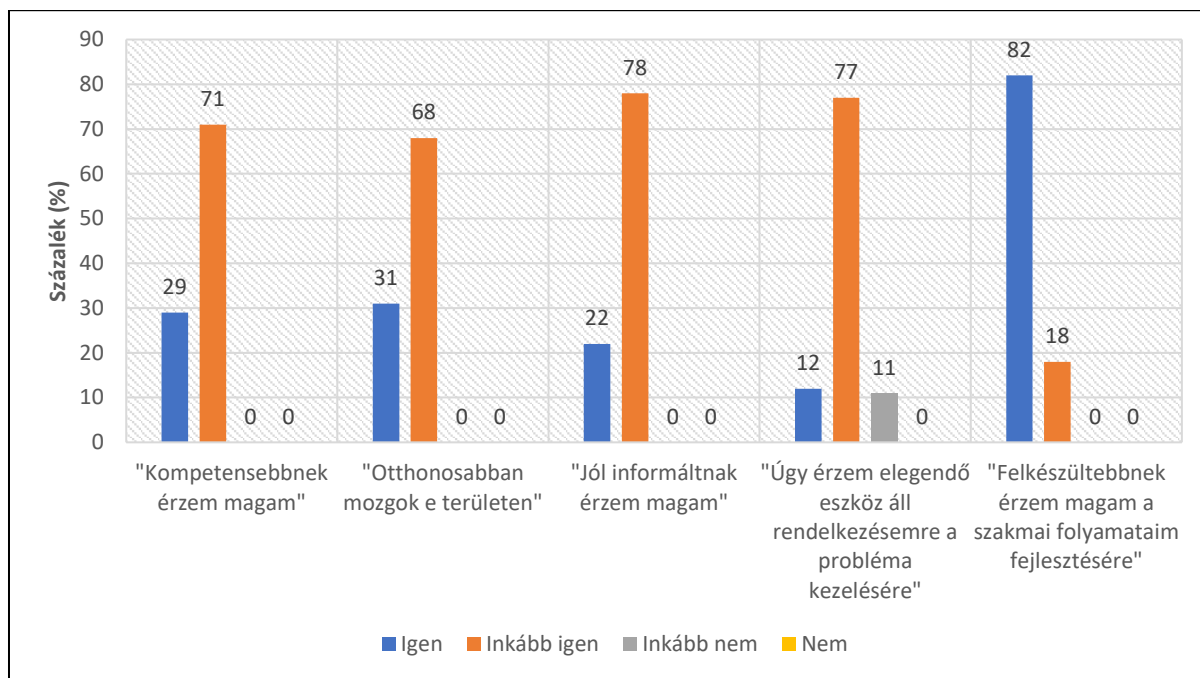
5. táblázat. Az alkalmazott oktatási módszerek értékelése (%; N=713)

A képzés szubjektív megítélése egy pszichológus oktató számára nagyon lényeges. A csoport, a csoportdinamika, a csoportnormák kiemelt jelentőséggel bírnak. Szép eredmény, hogy gyakorlatilag valamennyi hallgató a csoporttagokkal folytatott interaktív munkát emelte ki, valamint a saját szakértelme bővülését. Ezt részletesen bemutatja a 6. táblázat.



6. táblázat. A képzés szubjektív megélése, megítélése (%; N=713)

A képzési program kialakításánál a pedagógusok kompetenciáinak fejlesztése fő cél volt. Az, hogy hogyan reflektálnak magukról, miben látják erősségeiket, gyengeségeiket, milyen irányba szeretnének továbblépni a sikeres pályafutásukban, kiemelt jelentőséggel bír. Egyértelműen felkészültebbnek érzik magukat a szakmai folyamataik fejlesztésében, ezt mutatja a 7. táblázat. Úgy gondoljuk, hogy e gondolat viheti előre a pedagógusokat a nap mint nap megjelenő iskolai problémák megoldásában.



7. táblázat. A pedagógus-kompetenciák változásának megítélése (%; N=713)

7. Összegzés

Hipotéziseink igazolódtak. A speciális, *korai iskolaelhagyás veszélyének kitétt tanulók elfogadását, segítségét célzó pedagógusképző* kurzus a résztvevő pedagógusoknak tartalmi, módszertani, gyakorlati megújulást nyújthat, ezt láthatjuk a 4. táblázat grafikonján, a képzés megvalósításának értékelése alatt, valamint az 5. táblázat grafikonján, az alkalmazott oktatási módszerek értékelése alatt.

A kurzus tartalma és módszere jó lehetőséget ad arra, hogy több önbizalmat szerezzenek a pedagógusok szakmai munkájukkal kapcsolatban. Ezt igazolja 6. táblázat grafikonja, a képzés szubjektív megélése.

A kurzus a pedagógusok belső attribúcióit és a reflektív gondolkodását erősíti, ezt szintén a képzés szubjektív megélése, megítélése bizonyítja, valamint a 7. táblázat grafikonján látható eredmények a pedagóguskompetenciák változásának megítélésében.

Kritikaként látni kell, hogy a jelen kutatás egy pedagógusképző programról alkotott hallgatói vélekedést, értékelést, visszacsatolást jár közül, nem pedig a hallgatók személyiségében, attitűdjeiben, és egyéb, a téma szempontjából lényeges jellemzőikben bekövetkezett változásokat méri. Nem méri továbbá azt sem, hogy a képzés után csökken-e a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyók aránya az egyes közoktatási intézményekben. E mérések a következő lépést jelentik majd e témában. Úgy gondoljuk, hogy napjaink pedagógusképzése és továbbképzése lépést kell, hogy tartson a közoktatás igényeivel, segítséget kell nyújtani a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciójában. Rövid távon szakmailag jól átgondolt képzési programokkal tud a felsőoktatás segíteni, e programok hosszútávú hatása lehet a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyók számának csökkenése, és ez egyértelműen a prevenciót szolgálhatja.

BIBLIOGRÁFIA

- Forgács, A. (2009). *ISCED – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere* [online] <http://ofi.hu/isced-az-oktatas-egyseges-nemzetkozi-osztalyozasi-rendszere> [2018. február 4.]
- Hanák, Zs. (2016). *A korai iskolaelhagyás problematikája, és a megelőzés lehetőségei a magyar közoktatásban* [Habilitációs értekezés]. Eszterházy Károly Egyetem, Eger
- Imre, A. (2014). A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi elemzések és Unió ajánlások. In: Juhász, J. – Mihályi, K. (Eds.), *QALL Végzettséget mindenkinek.* (pp. 97–114.), Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Kissné, H. K. (2017). *Lemorzsolódás* [online] https://www.oktatas.hu/koznevelés/pok/debrecen/debrecen_lemorzsolodas [2018.január 30]
- Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving.* /OECD Education Working Papers, No. 53/. Paris: OECD Publishing. DOI: [10.1787/5km4m2t59cmr-en](https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en)
- Meleg, Cs. (2015 a). Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok In.: Varga, A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai.* (pp. 19–49) Pécs: Pécsi Tudományegyetem
- Mihályi, K. (2014). A korai iskolaelhagyás Európai Unió és hazai kontextusai-is. In: Juhász, J. – Mihályi, K. (Eds.), *QALL Végzettséget mindenkinek.* (pp. 7–30.), Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Rumberger, R. – Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research.* Santa Barbara: California Dropout Research Project.

Schargel, F. – Thacker, T. – Bell, J. (2007). *From At Risk to Academic Excellence. Focus Adolescent Services*, Idézi: Mihály, I. (2009). „A csendes járvány”. Az iskolai lemorzsolódás veszélyei. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. évf. 4. sz. pp. 112–118.

HANÁK, ZSUZSANNA

REFORMED TEACHER TRAINING PROGRAMME SUPPORTING THE PREVENTION OF EARLY SCHOOL LEAVING

The concept of Early School Leaving (ESL) is relatively new in Hungary. The proportion of early school leaving was slightly decreasing until 2010, but since then it has been increasing according to KSH (Central Statistical Office). A number of international publications deal with this issue: Schargel, Thacker and Bell (2007); Rumberger, Lim (2008); Lyche (2010). In Hungary extended research is being carried out into the problem: Meleg (2015); Imre (2014); Mihályi (2014); Forgács (2009); Hanák (2016) etc. The questions are whether teacher training is able to promote the prevention of ESL and what short and long term results it can offer. This publication presents and examines a teacher training programme focusing on the prevention of ESL.

